

Zimmermann, Therese E.

Die Weiterbildungsformate CAS, DAS und MAS in der Schweizer Hochschullandschaft. Eine Betrachtung aus unterschiedlichen Blickwinkeln

Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (2019) 1, S. 22-29



Quellenangabe/ Reference:

Zimmermann, Therese E.: Die Weiterbildungsformate CAS, DAS und MAS in der Schweizer Hochschullandschaft. Eine Betrachtung aus unterschiedlichen Blickwinkeln - In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (2019) 1, S. 22-29 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-183072 - DOI: 10.25656/01:18307

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-183072>

<https://doi.org/10.25656/01:18307>

in Kooperation mit / in cooperation with:

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR
WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG
UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR
UNIVERSITY CONTINUING AND
DISTANCE EDUCATION

<http://www.dgwf.net>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

1|19

Zeitschrift
Hochschule und
Weiterbildung

ZfWB

WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

SCHWERPUNKTTHEMA:

Formate der Hochschulweiterbildung

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR
WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG
UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR
UNIVERSITY CONTINUING AND
DISTANCE EDUCATION

Inhaltsverzeichnis

7 Editorial

7 WOLFGANG JÜTTE, CLAUDIA LOBE

Stichwort: Formate der Hochschulweiterbildung

12 Thema

Formate der Hochschulweiterbildung

12 BERNHARD CHRISTMANN

Funktion und Gestaltung von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung

22 THERESE E. ZIMMERMANN

Die Weiterbildungsformate CAS, DAS und MAS in der Schweizer Hochschullandschaft
Eine Betrachtung aus unterschiedlichen Blickwinkeln

30 KIRSTEN MEYER, MARKUS WALBER, WOLFGANG JÜTTE

Weiterbildungsstudiengänge als Formate der interaktionalen Professionalisierung
Eine empirische Beobachtung

40 ANITA MÖRTH, EVA CENDON

Theorie-Praxis-Verzahnung als zentrales Element von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung

48 LISA LIEBKE, RENATE STROHMER, HEIKE LAUBER, ANDREA WINZER, VERONIKA STRITTMATTER-HAUBOLD, JENS J. KADEN

Weiterbildung von Hochschuldozierenden in der medizinischen Lehre
Ein Blended-Learning basiertes Format

56 Dokumente

56 **Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland**
Empfehlung der DGWF, beschlossen vom erweiterten Vorstand in Köln am 5. September 2018

58 **Publikationen**

59 **Buchbesprechungen**

64 **Aus der Fachgesellschaft**

64 **DGWF Vorstand kommentiert: Formate in der wissenschaftlichen Weiterbildung**

66 **Die DGWF-Jahrestagungen als Format für Wissensaustausch und Vernetzung**
Eine Zeitreihenanalyse unter Berücksichtigung der aktuellen Evaluationsdaten der
DGWF-Jahrestagung 2018 an der Technischen Hochschule Köln

73 **Forschung im Spannungsfeld von Erkenntnis- und Verwertungsinteresse**
Bericht zur 7. Forschungswerkstatt wissenschaftliche Weiterbildung der AG Forschung in der DGWF
12. bis 13. April 2019 an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

75 **Verzeichnis der Autor_innen**

Die Weiterbildungsformate CAS, DAS und MAS in der Schweizer Hochschullandschaft

Eine Betrachtung aus unterschiedlichen Blickwinkeln

THERESE E. ZIMMERMANN

Kurz zusammengefasst ...

An den Schweizer Hochschulen sind die wissenschaftlich ausgerichteten Weiterbildungen als Formate mit den Bezeichnungen CAS für Certificate of Advanced Studies, DAS für Diploma of Advanced Studies und MAS für Master of Advanced Studies seit ihrer Initiierung etabliert. In diesem Beitrag werden die wichtigsten Etappen der Genese der drei Formate aufgezeigt, die Gründe dargelegt, weshalb sich die Formate trotz des längeren Prozesses hierzu schweizweit durchsetzen konnten und wie sich dabei die Aufbaustruktur veränderte. Des Weiteren werden die Mengen der Angebote nach Hochschultyp sowie die Themenfelder nach Formaten ausgelotet. Zu Letzterem wird beispielsweise deutlich, dass fast jedes zweite MAS-Angebot auf lediglich zwei von total dreizehn Themenfelder entfällt.

1 Einleitung

Die Certificate of Advanced Studies (CAS), die Diploma of Advanced Studies (DAS) und die Master of Advanced Studies

(MAS) als Weiterbildungsformate der Schweizer Hochschulen verkörpern eine Erfolgsgeschichte, denn die Struktur der Formate hat sich schweizweit rigoros durchgesetzt. Der MAS als höchste der drei Stufen hat es – im Gegensatz zu den CAS und den DAS – bis in die nationale Bildungsstatistik geschafft. Alle Schweizer Hochschulen melden dem Bundesamt für Statistik (BFS) seit 2005 einmal jährlich ihre MAS-Abschlüsse. Dadurch kann besonders ein Einblick in die mengenmäßige Entwicklung dieses Formats erhalten werden: Gab es 2005 erst knapp 3.000 Absolvent_innen mit einem MAS, haben die Schweizer Hochschulen seither derart viele MAS-Angebote generiert, dass im Jahr 2017 total 52.549 Personen über einen Hochschulabschluss mit diesem Format verfügten (Abbildung 1): 18.739 Personen haben einen universitären MAS und 33.810 einen fachhochschulischen¹ MAS.

In der Schweiz werden die MAS auch als „Weiterbildungsmaster“ bezeichnet, die nicht mit dem Weiterbildungsmaster in Deutschland zu verwechseln sind. Die Schweizer Weiterbildungsmaster bzw. MAS setzen in der Regel mindestens einen Bachelorabschluss voraus. Sie sind begehrt,

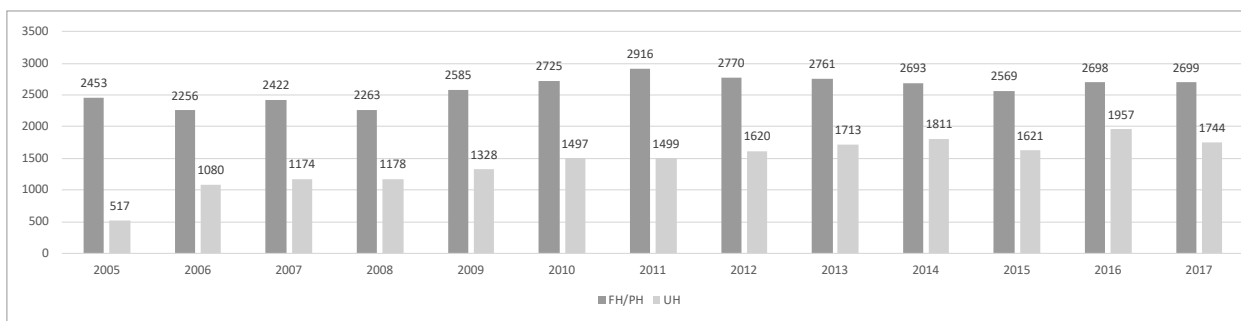


Abb. 1: Absolvent_innen mit FH/PH-MAS und Absolvent_innen mit UH-MAS², 2005 – 2017 (eigene Darstellung der Daten des Bundesamts für Statistik BFS/SHIS-studex, 2017).

¹ Die MAS der Pädagogischen Hochschulen (PH) werden vom nationalen Bundesamt den FH-MAS zugeordnet.

² Für die CAS und DAS besteht in der Schweiz im Rahmen der nationalen Bildungsstatistik keine Übersicht zur Menge der Absolvent_innen.

da die verleihende Organisation immer eine Hochschule ist und der MAS gemäß den zugrundeliegenden Reglementen ein akademischer Titel. Zum Doktorat berechtigt er jedoch nicht.³

Eine Erfolgsgeschichte löst die Frage nach den Gründen aus. Des Weiteren kann gefragt werden, ob und wie sich die ursprüngliche Struktur von drei aufeinander aufbauenden Formaten verändert hat, welche Mengen an Angeboten sich mittlerweile am Markt bewegen und welche Themenfelder sie abdecken. Der vorliegende Beitrag will dazu Antworten geben und bearbeitet die unterschiedlichen Blickwinkel in vier Schwerpunkten:

Im ersten Schwerpunkt soll gezeigt werden, dass die Genese der Formate CAS, DAS und MAS bis zur Aufnahme in den nationalen Qualifikationsrahmen ein längerer Prozess war. Dazu wird zurückgeblendet in die 1990er-Jahre, als sich die Arbeitsgruppe Weiterbildungsstellen (AG WBS) der Schweizer Universitäten aktiv um eine explizite Struktur für die Hochschulweiterbildung bemühte. Auffallend ist, dass sich im Zeitverlauf die Bezeichnung der Formate änderte.

Im zweiten Schwerpunkt soll dargestellt werden, dass die Durchsetzung der Formate ein Zusammenspiel von mehreren Faktoren war. Zwei Faktoren lassen sich auf der den Hochschulen übergeordneten Ebene (Makro-Ebene) ansiedeln. Ein weiterer wichtiger Faktor lässt sich auf der Ebene der Hochschulen selbst (Meso-Ebene) einordnen und ein Faktor schließlich betrifft die Ebene des Individuums (Mikro-Ebene).

Im dritten Schwerpunkt soll die Aufbaustruktur der ersten Stunden beleuchtet werden. In den Anfängen wurde davon ausgegangen, dass von einem erfolgreich abgeschlossenen Zertifikatskurs über die Diplomstufe der MAS erreicht werden kann. Die prototypische Struktur erlebte jedoch zwei markante Veränderungen. Die erste: Ein Format geriet unter Druck, nämlich der DAS. Demonstriert wird dies anhand der Veränderung der Zahl der Angebote über rund 15 Jahre hinweg. Um dies zu erreichen wurde einerseits nach publizierten Angebotsmengen gesucht. Andererseits wurde Ende 2018 die Datenbank der Website www.swissuniversities.ch nach den CAS-, DAS- und MAS-Angeboten über alle Hochschultypen hinweg abgefragt. Die zweite Veränderung betrifft die MAS als Format: In den Anfängen gab es ebenfalls zahlreiche MAS, für die sich Interessierte bei der Anmeldung zum Studiengang als kompletten Studiengang entschieden, bezeichnet als „integrale“ MAS. Diese wurden jedoch über die Zeit hinweg seltener.

Im vierten Schwerpunkt soll anhand der Analyse der Ende 2018 in der Datenbank von www.swissuniversities.ch ein-

getragenen CAS-, DAS- und MAS-Angebote gezeigt werden, welche Themenfelder diese vereinen.

In diesem Beitrag werden die Begriffe „Format“ und „Abschluss“ entweder gemäß der Quelle genutzt oder synonym. Dass die Frage nach der Definition von „Format“ keine triviale ist, lässt sich für Deutschland anhand der Ausführungen von Christmann (2012) vertiefen, für die Schweiz sei auf Fischer (2006a) verwiesen.

2 Die Genese der Formate CAS, DAS und MAS: ein längerer Prozess

Im Jahr 2019 ist von der die UH, FH und PH vertretenden Rektorenkonferenz mit Bezeichnung „swissuniversities“ von der gleichnamigen Website www.swissuniversities.ch zu entnehmen, dass für die Zulassung in eine „Weiterbildung auf Hochschulebene [...] in der Regel ein abgeschlossenes Hochschulstudium einer Universität bzw. Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule und Praxiserfahrung erforderlich [sind]. Die Hochschulen sind frei, für einzelne Programme restriktivere Zulassungsbedingungen zu definieren oder die Programme für weitere geeignete Bewerber/innen zu öffnen“ (swissuniversities, 2019). Die hierfür im Zentrum stehenden Abschlüsse tragen die Bezeichnungen wie folgt: CAS als Certificate of Advanced Studies zu mindestens 10 ECTS-Punkten, die DAS als Diploma of Advanced Studies zu mindestens 30 ECTS-Punkten und die MAS für Master of Advanced Studies zu mindestens 60 ECTS-Punkten; die Regelungsgrundlagen werden ebenfalls unter der oben genannten Website aufgeführt.

Diese knappe Beschreibung des gegenwärtigen Status quo erweckt den Eindruck, dass es diese eingängige klare Stufung der Formate schon immer gegeben hat. Jedoch zeigt ein vertiefter Blick auf die Meilensteine der Entwicklung der Formate und damit auch auf die Regelungen zur Umsetzung, dass vor allem die Bezeichnungen CAS und DAS nicht von Anfang an gegeben waren. Erforderlich waren zahlreiche Arbeiten über eine längere Zeit hinweg: Die Initiierung des Prozesses ist dem Jahr 1998 zuzuordnen, als die „Arbeitsgruppe Weiterbildungsstellen“ (AG WBS) der Universitäten (heute Swissuni) und die damalige Schweizerische Hochschulrektorenkonferenz (SHRK)⁴ Abklärungen zu den universitären Weiterbildungsangeboten machten. Basierend auf einer von der SHRK beauftragten Bestandsaufnahme schlug die AG WBS im Jahr 2001 ein Stufenmodell mit den Bezeichnungen „Weiterbildungskurs“, „Nachdiplomkurs / Zertifikatskurs“, „Nachdiplomstudium“ und „Masterprogramm“ zu 60 ECTS-Punkten vor (Zimmermann, Müller & Fischer, 2011, S. 10). In der Folge richteten sich alle Schweizer Universitäten auf dieses gestufte Modell aus.

³ Vogt (2017) hebt dies, einen Vergleich ziehend, wie folgt hervor: Der deutsche Weiterbildungsmaster, der „[...] zumindest theoretisch – genauso viel Wert ist wie der auf konsekutivem Wege erworbene Masterabschluss“ (Vogt, 2017, S. 8) berechtigt – entgegen den Weiterbildungsmastern in der Schweiz und in Österreich – zur Promotion.

⁴ Die Nachfolgeorganisation der SHRK ist die Conférence des Recteurs des Universités Suisses (CRUS). Die CRUS ihrerseits ging zum Zeitpunkt des Inkrafttretens des Hochschulförderungsgesetzes (HFKG) im Jahr 2015 auf in „swissuniversities“.

Die Bezeichnung der Abschlüsse beschäftigte jedoch die Conférence des Recteurs des Universités Suisses (CRUS) und die AG WBS vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses weiter. Im Jahr 2003 lag für die Gliederung der universitären Weiterbildung ein CRUS-Arbeitspapier mit den Harmonisierungsgrundsätzen im Rahmen der Bologna-Reform vor. Es umfasste vier Stufen, überschrieben mit „Typen“ (CRUS, 2003): Die Stufe 1 wurde bezeichnet als „Weiterbildungs- und Fortbildungskurse“ mit einzelnen Tagen und lediglich einer Teilnahmebestätigung zwecks Bescheinigung des Besuchs. Als Stufe 2 figurierten die „Zertifikatslehrgänge“ (mindestens 150 Kontaktstunden und eventuell schriftliche Arbeit), gefolgt von der Stufe 3, den „Diplomlehrgängen“ (mindestens 300 Kontaktstunden und eventuell schriftliche Arbeit) und schließlich der Stufe 4, die „Masterprogramme“ (mindestens 60 ECTS-Punkte inkl. schriftlicher Arbeit) (CRUS, 2003). Bis zur Aufnahme der Abschlussbezeichnungen CAS für Certificate of Advanced Studies sowie DAS für Diploma of Advanced Studies als Benennung für die zu Beginn des Prozesses als Zertifikats- und Diplomkurse bezeichneten Stufen in den „Nationalen Qualifikationsrahmen“ (siehe CRUS, 2009) dauerte es allerdings bis 2009 (Zimmermann et al., 2011, S. 11). Für die um die Jahrtausendwende neu gegründeten Fachhochschulen übernahm die Konferenz der Fachhochschulen (KFH) die Struktur der Weiterbildungsformate, wie sie die Universitäten zusammen mit der CRUS entwickelt hatten. Im Jahr 2009 waren die Formate auch für diesen Hochschultyp mit dem Nationalen Qualifikationsrahmen verbunden (Fischer, 2013, S. 109).

Die Entwicklungszeit bis zur einheitlichen Bezeichnung Master of Advanced Studies (MAS), Diploma of Advanced Studies (DAS), Certificate of Advanced Studies (CAS) und den (ursprünglich als Stufe 1 beschriebenen) Einzelveranstaltungen betrug demnach gut zehn Jahre. Anzumerken ist, dass die englischen Bezeichnungen CAS, DAS und MAS eine Anschlussfähigkeit vermuten lassen. Im Jahr 2005 werden die getroffenen Entscheide zur Stufung der Hochschulweiterbildung als in Europa kaum anschlussfähig bewertet (Weber 2005). Im Jahr 2013 notiert Fischer, dass „die schweizerischen Abschlussbezeichnungen in den meisten europäischen Ländern doch (noch) unbekannt“ (Fischer, 2013, S. 109) sind. Der nationale Qualifikationsrahmen sollte für den Bereich der Hochschulen einen Beitrag an die internationale Verständlichkeit leisten (Fischer, 2013). Eine systematisierende Analyse beispielsweise zum Grad der Bekanntheit der Schweizer Formate CAS, DAS und MAS in europäischen Ländern steht gegenwärtig aus.

3 Die Durchsetzung der Formate: ein Zusammenspiel mehrerer Faktoren

Es gibt mehrere Gründe, weshalb sich neben⁵ der akademischen Ausbildung mit ihren Bachelor- und Masterabschlüssen (vormals Lizentiaten) sowie den Doktoraten die Formate CAS, DAS und MAS als abschlussbezogene Weiterbildung in der Schweizer Hochschullandschaft rigoros durchsetzen konnten.

Zwei Gründe lassen sich auf der Makro-Ebene ansiedeln: Der erste Grund ist die Erarbeitung der übergeordneten Rahmenregelung bis 2009, die in den Zeitraum des Transformationsprozesses des Hochschulsystems fällt. Die Transformation beginnt mit der Einführung der Fachhochschulen und der Pädagogischen Hochschulen in den 1990er-Jahren (Weber, 2013, S. 57-58). Sie ist eine wirkungsmächtige Veränderung, treten doch neben den universitären Hochschulen, die sich bereits seit den 1960er-Jahren um Weiterbildung für einschlägige Zielgruppen bemühten, in kürzester Zeit eine sehr große Zahl von hochschulischen Weiterbildungsanbietern in Erscheinung, die mit ihrer je übergeordneten Konferenz aktiv werden. Für die Fachhochschulen (FH) ist es die Konferenz der Fachhochschulen (KFH) und für die Pädagogischen Hochschulen (PH) die Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP)⁶. Diese Akteure übernahmen das erarbeitete und mittlerweile einheitliche System der Abschlüsse CAS, DAS und MAS rasch. Die Hochschulen begannen durch den von der CRUS gestellten Rahmen – obwohl die organisationalen Voraussetzungen an den drei Hochschultypen unterschiedlich sind – identische Titel wie die Universitäten zu vergeben (Weber, 2013, S. 58). Der zweite Grund liegt im Umstand begründet, dass die Weiterbildungsstellen an den Universitäten ihre Diskussionen ab den 1990er-Jahren an einer Formierung von Weiterbildung diskutierten, die den Abschlussbezug auf *Weiterbildung* hatte und nicht auf *Ausbildung* (Weber, 2013). Mit anderen Worten: Die Weiterbildung hatte in den Universitäten durch die Weiterbildungsstellen bereits eine eigenständige Anbindung.

Sich der Meso-Ebene zuwendend und die einzelnen Hochschulen näher betrachtend, muss konstatiert werden, dass durch die oben genannte Transformation vor allem die Fachhochschulen⁷ profitierten. Die Forderung, wissenschaftliche Weiterbildung als *nachfrageorientierte* Weiterbildung umzusetzen, verband sich in geradezu idealer Weise mit dem bereits in den Vorgängerinstitutionen vorhandenen Gedankengut. Welches war dieses Gedankengut? Weber, der sich mit den Gestaltungspraktiken der Hochschulen (Weber, 2013, S. 54)

⁵ Andere Wege für die schweizerische Hochschulweiterbildung wurden früh thematisiert. Im Jahr 2006 beschrieb Weber, dass, wenn der Bachelor der Regelabschluss würde und der Master zur Weiterbildung, wäre der MAS obsolet; die Hochschulen würden das grundständige Masterstudium in zwei zeitliche Varianten aufteilen: berufsbegleitend und in Vollzeit. Als „spezialisierende Weiterbildungsabschlüsse“ gäbe es nur noch die Zertifikatslehrgänge. „Damit würde die Weiterbildung gewissermaßen in die Erstausbildung integriert. Es würde ein Konzept realisiert, das im internationalen Raum bereits in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts diskutiert wurde“ (Weber, 2006, S. 7).

⁶ „COHEP“ wurde als Begriff auch in deutschsprachigen Schriftstücken häufig gebraucht, obschon das Kürzel die französischsprachige Bezeichnung der Konferenz verkörpert.

⁷ Die Pädagogischen Hochschulen werden an dieser Stelle nicht gesondert betrachtet, da sie vergleichbar zu den Fachhochschulen transformierte Bildungseinrichtungen darstellen. In ihrer Vorgängerstruktur können sie nicht nur in der Aus- sondern auch in der Weiterbildung eine lange Tradition ausweisen (Weber, 2013).

befasste, konnte in seinen Analysen zur Pfadabhängigkeit des Handelns in der Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung aufzeigen, dass die „[...] starke Position der Weiterbildung an den FH [...] nicht neu erworben, sondern in die FH eingebracht [wurde]. Der ‚Weiterbildungselite‘ der Vorgängereinrichtungen [bei den FH und den PH] gelang es trotz des organisationalen Transformationsprozesses nicht nur die Stellung zu halten, sondern sogar zu verbessern. Namentlich brachten sie in die neuen FH ein Wissen, ein Können, eine Kultur und soziale Beziehungen ein, die für eine erfolgreiche WWB [wissenschaftliche Weiterbildung] unverzichtbar sind. Besonders profitieren die FH von den Beziehungen mit Berufsverbänden und andern Stakeholdern. Darüber hinaus beherrschen die entsprechenden Fachleute das für gelingende Weiterbildung notwendige Wissen und Können [...]“ (Weber, 2013, S. 58). Dass die Universitäten für die Gestaltung ihrer Weiterbildung in den Anfängen andere Voraussetzungen hatten, bringt Fischer im Jahr 2006, also zu einem Zeitpunkt, als die Zahl der MAS-Abschlüsse zu steigen begann, wie folgt auf den Punkt: „Um längerfristig erfolgreich zu bleiben, folgt die universitäre Weiterbildung nicht nur den universitären Vorstellungen und Standards. Sie orientiert sich auch am Markt und bearbeitet diesen nach allen Regeln der (Marketing-)Kunst (eine *bisher für die Universitäten fremde Aufgabe*)“ (Fischer, 2006b, S. 37, Hervorhebung T.Z.).

Die Mikro-Ebene bzw. die Ebene des Individuums stellt die Nachfrage als wichtigen Faktor ins Zentrum. Formalisierungen und Regelwerke allein lassen offen, ob der Markt das Angebot annimmt – eine Frage, die Fischer (2006a) hervorhob. Mit der ungebrochenen Zunahme der Zahl der MAS-Abschlüsse seit diesem Zeitpunkt (siehe Abbildung 1) ist belegbar, dass sich diese Art von Weiterbildung durchgesetzt hat bzw. einem Bedürfnis entspricht. So betrachtet haben sich nach der Jahrtausendwende Strukturen und Prozesse auf der Meso-Ebene (das Wissen und Können zur Genese und Vermarktung von Weiterbildungsstudiengängen in den einzelnen Hochschulen) geradezu optimal mit den Gegebenheiten von Strukturen und Prozessen auf der Makro-Ebene (neue Hochschultypen

und typübergreifende Regelungen für die Weiterbildungsformate) verbunden und in ihrem Ergebnis verstärkt. Besonders dem Format MAS war damit eine rasche Verbreitung beschied. Ein Wachstum, das Druck auf Individuen auslöst – dies ganz im Zeitgeist individueller Verantwortung (Banscherus, 2015). Ein leistungsorientiertes Individuum ist gedrängt, aufgrund der Zunahme der Inhaber_innen von MAS-Titeln ebenfalls einen CAS-, DAS- oder MAS-Abschluss zu erwerben, um sich bei Selektionsprozessen auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten.⁸ Damit verschränkt sich die Mikro-Ebene als die dritte und letzte Ebene ebenfalls in idealer Weise mit den beiden genannten übergeordneten Ebenen.

4 Die prototypische Aufbaustruktur

4.1 Zwei markante Veränderungen

Die aufgebrochene Aufbaustruktur

In den ersten Jahren nach der Initiierung der Formate setzten viele Hochschulen – nachdem sie zunächst einen Zertifikatskurs erfolgreich an den Markt getragen hatten – eine *Aufbaustruktur* um, wie sie die Universitäten in Zusammenarbeit mit der CRUS (siehe die Ausführungen in Kapitel 2) erarbeitet hatten, und zwar über die Etappen *Zertifikatskurs*, *Diplomstufe* und *MAS*. Beispiele hierfür sind etwa die universitäre Weiterbildung Tanzkultur (Bischof & Glauser, 2015) oder der Evaluationsstudiengang der Universität Bern. Bei Letzterem wurde im Jahr 2002 erstmals das „Ergänzungsstudium Evaluation“ als Zertifikatskurs durchgeführt. Dieser wurde auf die Jahre 2003 und 2004 hin zum „Nachdiplomstudium Evaluation“ erweitert und im Jahr 2007 als „Diplomstudiengang“ geführt; zugleich wurde erstmals der „Master of Advanced Studies in Evaluation MAS Ev Unibe“ angeboten (Universität Bern, 2007). Letzterer war erreichbar durch einen auf der Diplomstufe aufbauenden Zusatz. Kommuniziert wurde das Angebot als Weiterbildungsprogramm „Evaluation“ (Universität Bern, 2007).

Die Mengen der Angebote der Stufen CAS, DAS und MAS über die Zeit hinweg verfolgt, ergibt eine erste markante Veränderung der Aufbaustruktur der ersten Stunden. Sich zu-

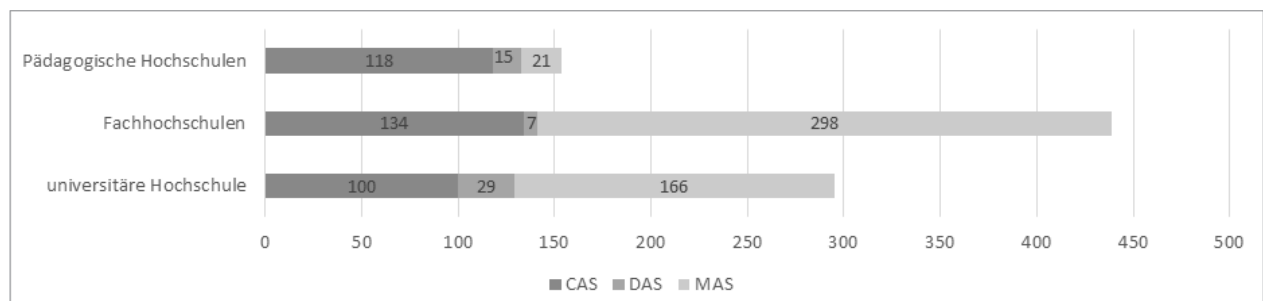


Abb. 2: Menge der CAS-, DAS- und MAS-Angebote der Schweizer Hochschulen im Jahr 2018 (eigene Berechnung der von der Datenbank www.swissuniversities.ch am 31.12.2018 abgerufenen Daten).

⁸ Selbstverständlich muss ein Individuum neben der Bereitschaft, Bildungszeit zu investieren, auch in der Lage sein, die Teilnahmegebühren zu entrichten. Weber spricht von einer „zahlungsfähige[n] und zahlungsbereite[n] Nachfrage“ (Weber, 2015, S. 8). Für die MAS ist die Zahlungsbereitschaft groß. In den Jahren 2005 bis 2016 wurden für MAS-Abschlüsse von Universitäten rund 460 Mio. CHF ausgegeben, für MAS-Abschlüsse der Fachhochschulen 750 Mio. CHF (Zimmermann, 2019).

nächst dem CAS zuwendend, ist konstatierbar, dass für das Jahr 2003 über eine Zahl von 113 Zertifikatskursen berichtet wird. Für das Jahr 2013 werden 230 Zertifikatskurse genannt (Fischer, 2013, S. 111). Ende 2018 ergibt die Auszählung der CAS-Angebote über alle Hochschultypen hinweg eine Zahl von total 352 CAS (Abbildung 2).

Diese Abfrage der Datenbank⁹ von www.swissuniversities.ch wurde von der Autorin am 31.12.2018 durchgeführt. Die Datenbank ist seit dem Inkrafttreten des Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetzes HFKG im Jahr 2015 schweizweit die Datenquelle für die Angebote.¹⁰

Was nun die Veränderung der Aufbaustruktur betrifft, ist Folgendes festzuhalten: Wenn im Jahr 2006 noch die Frage im Raum stand, wie der Markt auf die Abschlüsse mit ihrer Stufung reagieren wird (Fischer, 2006a, S. 107) und 2013 der CAS als Format mit „Potenzial“ bezeichnet wird (Fischer, 2013, S. 105), so hat sich dieses Format mittlerweile erfolgreich durchgesetzt. Nach nunmehr 15 Jahren ist mit 352 CAS-Angeboten mehr als eine Verdreifachung erreicht. Ein Blick auf die Menge der DAS-Angebote macht klar, zu Lasten welchen Formats das Wachstum der CAS-Angebote erfolgte bzw. erfolgt. Die über die Zeit hinweg publiziert auffindbaren Informationen zu den Mengen der DAS-Angebote, bei denen die Datenquelle ausgewiesen wird, ergibt folgendes Bild:

- Im Jahr 2006 existieren laut Fischer (2006a, S. 106) total 218 Studiengänge der *universitären* Hochschulen. 37% sind MAS-Angebote (absolut: 81), 47% CAS-Angeboten (absolut: 102) und 16% sind DAS-Angebote (absolut: 35).
- Im Jahr 2013 wird für die *universitären* Hochschulen am Stichtag des 14. Januars 2013 neben 144 MAS sowie 245 CAS immerhin noch von 108 DAS-Angeboten berichtet (Fischer, 2014, S. 31).

Nur wenige Jahre später jedoch gibt es gemäß Auszählung am 31.12.2018 nur noch 51 DAS-Angebote (Abbildung 2). Dies sind weniger als 6% der Gesamtmenge (51 von insgesamt 888 Angeboten).

Das DAS-Format, das 2006 noch als „alleinstehendes Studienangebot oder als Teil eines Gesamtprogramms zusammen mit Zertifikats- und MAS-Abschlüssen im gleichen Themenbereich“ (Fischer, 2006a, S. 107) gesehen wurde, hat demnach an Attraktivität stark eingebüßt. Damit liest sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt die 2006 geäußerte Vermutung, dass der Abschluss in der Mitte einen schweren Stand haben wird, wie eine Vorwegnahme der Entwicklung:

- es ist „[...] interessanterweise gerade dasjenige Format am meisten in Frage gestellt, das bisher bei den Studiengängen dominierend war: das so genannte NDS (Nachdiplomstudium) mit Diplomabschluss [und]
- [das] einstmalige Flaggschiff der universitären Weiterbildung, das NDS mit Diplomabschluss [wird] von oben durch den MAS und von unten durch das Zertifikat verdrängt“ (Fischer, 2006a, S. 106).

Gefragt wurde bereits im Jahr 2006, ob das DAS-Format sogar „verschwinden“ wird – dies mit dem Vermerk, dass „die meisten Universitäten [zurzeit] noch daran festhalten [...]“ (Fischer, 2006a, S. 106). Die Universitäten bewerten zu diesem Zeitpunkt den MAS als „Prestigeträger“ und zukünftig als von hoher Bedeutung. Dem DAS wird eine „eher geringe aktuelle Bedeutung [...] zugewiesen, während die Bedeutung der Zertifikatskurse sowohl aktuell wie zukünftig mehrheitlich als hoch eingeschätzt wird“ (Fischer, 2006a, S. 106).

Mit der nunmehr 2018 erreichten Zahl der DAS-Angebote ist festzuhalten: Verschwunden ist das DAS als Format noch nicht, aber die Angebote mit diesem Format sind – rein mengenmäßig betrachtet – marginal geworden.¹¹ Ihre ursprünglich privilegierte Position haben sie auch an den MAS abgetreten. Gab es über alle Hochschultypen hinweg im Jahr 2010 erst 320 MAS-Angebote (Zimmermann et al., 2011, S. 12), finden sich Ende 2018 wie in Abbildung 2 aufgeführt deren 485 MAS-Angebote. Der MAS ist damit, neben dem CAS, das zweite erfolgreiche (abschlussbezogene) Format in der ursprünglichen von den Weiterbildungsstellen der Universitäten verfolgten Dreier-Struktur.

⁹ Am 31.12.2018 sind in der Datenbank von [swissuniversities](http://www.swissuniversities.ch) unter <https://www.studyprogrammes.ch> für „Universitäre Hochschulen“ deren zwölf Hochschulen in der Reihenfolge gemäß Drop-Down-Auswahl wie folgt abrufbar: „Universität Bern, Universität de Lausanne, Universität Zürich, Universität Basel, Université de Fribourg, Université de Genève, Universität Luzern, Université de Neuchâtel, Universität St. Gallen, Università della Svizzera italiana, Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne, Eidgenössische Technische Hochschule Zürich“. Für „Fachhochschulen“ deren acht: „Berner Fachhochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz, Fachhochschule Ostschweiz, Hochschule Luzern, Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale, Fachhochschule Kalaidos, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Zürcher Fachhochschule“. Es fehlt – im Vergleich zu den ausgewiesenen FH in der nationalen Bildungsstatistik des Bundesamtes für Statistik (BFS) – die Fachhochschule Zentralschweiz. Bei den „Pädagogische Hochschulen“ sind 19 aufgeführt: „Pädagogische Hochschule Bern, Pädagogische Hochschule Wallis/Haute école pédagogique du Valais, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule Graubünden, Pädagogische Hochschule Freiburg, Université de Genève/Institut universitaire de formation des enseignants, Pädagogische Hochschule Thurgau, Haute école pédagogique du canton de Vaud, SUPSI - Dipartimento formazione e apprendimento già Alta Scuola Pedagogica, Pädagogische Hochschule Luzern, Pädagogische Hochschule Schwyz, Pädagogische Hochschule Zug, Haute école pédagogique – BEJUNE, Pädagogische Hochschule Schaffhausen, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Pädagogische Hochschule Zürich, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich, Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung/Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, Schweizer Hochschule für Logopädie Rorschach“. Und für „Hochschulinstitutionen“ gibt es zwei Einträge: „FernUni Schweiz/UniDistance, Institut de hautes études internationales et du développement“.

¹⁰ Hervorzuheben ist, dass der Eintrag der Weiterbildungsangebote mit den Formaten CAS und DAS von [swissuniversities](http://www.swissuniversities.ch) erwünscht ist, jedoch keine Pflicht darstellt (Informationsgespräch mit [swissuniversities](http://www.swissuniversities.ch), 12. Februar 2019). Von einer Vollständigkeit hinsichtlich der CAS- und DAS-Angebote aller Schweizer Hochschulen kann demzufolge zum Abfragezeitpunkt nicht ausgegangen werden. Die im vorliegenden Beitrag gemachten Aussagen unterliegen dieser Einschränkung.

¹¹ Aussage mit Vorbehalt, da die Datenbankeinträge wie bereits erwähnt, keine Pflicht sind.

Die integralen MAS als Seltenheit

Neben dem modular strukturierten Weg zum Ziel MAS gab bzw. gibt es Angebote, die integral zu einem MAS führen, d.h. Interessierte müssen sich von Anfang an für das Abschluss-Ziel MAS entscheiden, so etwa beim Master of Health Administration (MHA), der erstmals 1997 bis 1999 durchgeführt wurde (Zimmermann et al., 2011, S. 19). Ein anderes Beispiel für einen integralen MAS ist der Executive Master of Public Administration (Thom, 2016, S. 147). Mittlerweile bilden jedoch die modularen MAS, also MAS, die sich durch eine Kombination von vor allem mehreren CAS oder einer Kombination von CAS und DAS

auszeichnen, den Großteil der Angebote (Zimmermann, 2012, S. 41).

4.2 Gründe für die Veränderungen

Man mag sich angesichts der im vorhergehenden Kapitel dargelegten Veränderungen in der prototypischen Aufbaustruktur zunächst nach den Gründen für die Ausdehnung der CAS-Angebote fragen. Es gibt zwei zentrale Gründe. Der erste Grund liegt nicht im Angebot selbst, sondern in der national harmonisierten Angebotsstruktur, die den Begriff CAS hinsichtlich der Qualität positiv konnotiert (Fischer, 2013, S. 110). Der zweite Grund sind die zahlreichen Stärken

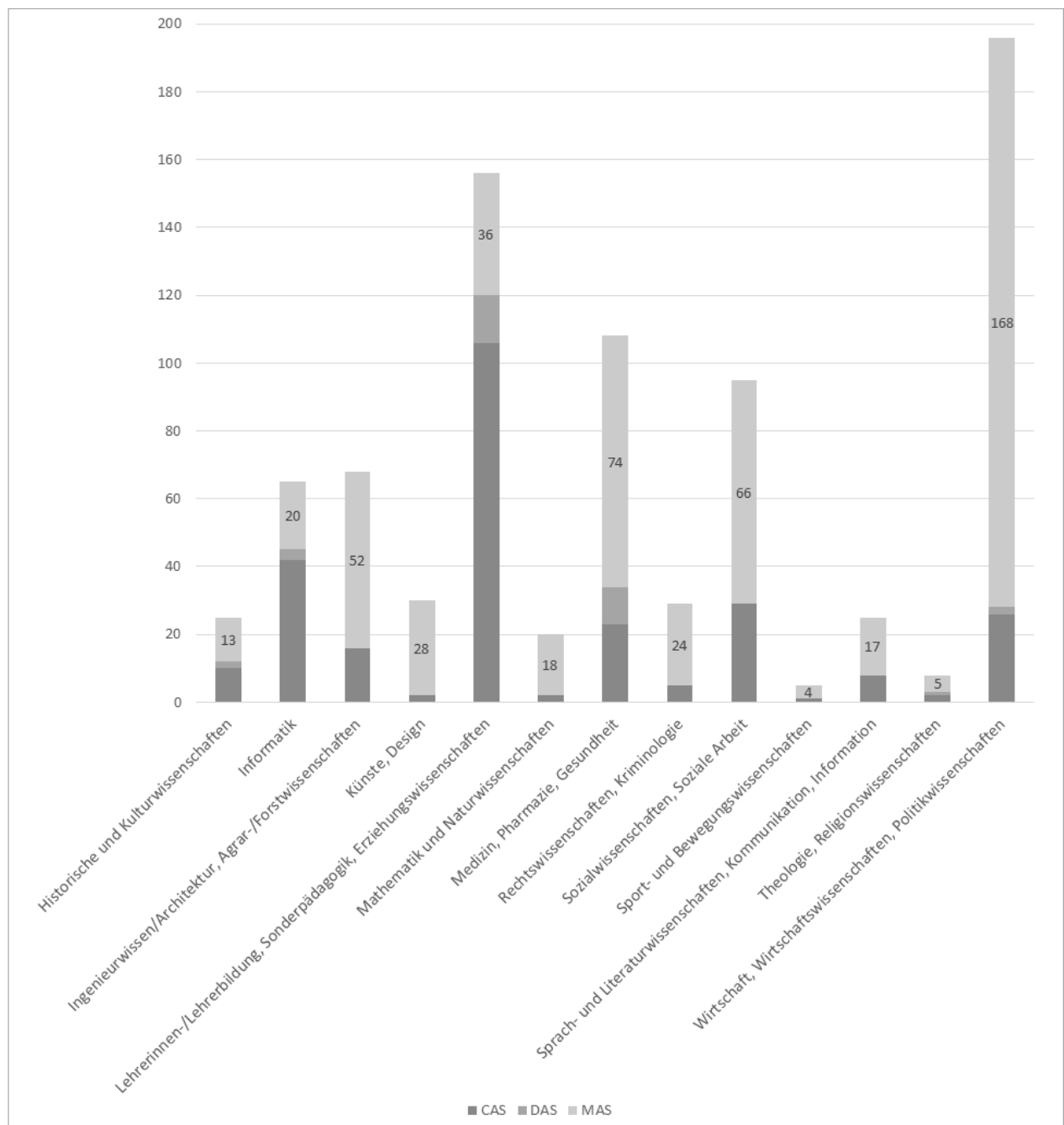


Abb. 3: CAS-, DAS- und MAS-Angebote aller Schweizer Hochschulen nach Themen (eigene Berechnung der von der Datenbank www.swissuniversities.ch am 31.12.2018 abgerufenen Daten).

(und wenigen Schwächen), die mit dem Kurzformat verbunden sind. Die Stärken lassen sich in Anlehnung an Fischer (2013, S. 115) wie folgt auf den Punkt bringen: (1) thematische Eingrenzbarkeit, (2) rasche Entwicklung, (3) Eignung als Baustein in einem Weiterbildungsprogramm, (4) geregelter und bezahlbarer Hochschul(weiterbildungs)abschluss, (5) ECTS-Punkte und Leistungsbeschreibung im Diploma Supplement, (6) Anrechenbarkeit in anderen Programmen, (7) Attraktivität für Personen mit knappen Zeitbudgets, (8) anerkannter Abschluss, (9) gegenüber den MAS größere Flexibilität bei der Zulassung, (10) zur Gestaltung von Kooperationen geeignet. Zu den Schwächen gehören, dass 10 ECTS-Punkte zu kurz sind für das Abbilden komplexer Kompetenzen und ein CAS weniger prestigeträchtig ist als ein MAS (Fischer, 2013, S. 115).

Als dann leitet das Stichwort der Prestigeträchtigkeit der MAS zur Frage nach den Gründen für die Ausdehnung der MAS über. Drei Gründe lassen sich anführen. Der erste Grund ist seine Wertigkeit als akademischer Titel. Der zweite Grund liegt in seiner Passung zu den CAS – er kompensiert deren Schwächen. Der dritte Grund liegt in seiner Relevanz für das Profil einer Hochschule. Im Jahr 2007 zeigte eine Studie für die Universitäten auf, dass hinsichtlich der Weiterbildung „am ehesten“ die MAS als profilbildend angesehen werden (Reichert, 2007, S. 43). Ihnen wurde auch „für die Zukunft [...] diesbezüglich Potential eingeräumt“ (Reichert, 2007, S. 43).

Schließlich ist in Bezug auf die Thematik der integralen versus modularen MAS anzuführen, dass integrale MAS für die anbietenden Hochschulen zwar Vorteile haben wie zum Beispiel ein konzentrierter Werbeaufwand und damit wenig Verzettlung durch eine Stückelung der Kommunikationsbemühungen. Nachteile zeigen sich jedoch beim Verkauf. Interessierte können ihre Entscheidungen nicht in Etappen treffen, wie bei einem modular gebauten MAS. Dies erschwert den Kaufentscheid und erfordert vom Anbieter Geduld (und letztlich Geld) in den Verkaufsbemühungen. Ein weiterer Nachteil integraler MAS betrifft die Aufnahmebedingungen. Von Beginn an muss für den ganzen MAS entschieden werden, ob Interessierte die Anforderungen gemäß Reglement erfüllen und aufgenommen werden, oder ob sie abzuweisen sind. Eine modulare Struktur im Sinne der Aufbaustruktur, die mit einem CAS startet, lässt einer Hochschule diesbezüglich einen sehr viel größeren Spielraum (Zimmermann, 2012).

4.3 Die Themenfelder aller Formate: eine Momentaufnahme

Bei der Frage nach den Themenfeldern ist gemäß Abbildung 3 Folgendes erkennbar: Von den total 830¹² vorhandenen Einträgen für die Angebote CAS (total: 272), DAS (total: 33) und MAS (total: 525) entfallen mit gut 55% (absolut: 460) mehr als die Hälfte aller Angebote auf nur drei Themenfelder: Wirtschaft, Wirtschaftswissenschaften, Politikwissenschaften (total: 196);

Lehrer-/Lehrerinnenbildung, Sonderpädagogik, Erziehungswissenschaften (total: 156); Medizin, Pharmazie, Gesundheit (total: 108). Bei den CAS-Angeboten findet sich mit 54% (absolut: 148) gut die Hälfte der CAS in lediglich zwei Themenfeldern: Lehrer-/Lehrerinnenbildung, Sonderpädagogik, Erziehungswissenschaften (total: 106) sowie Informatik (total: 42). Bei den MAS-Angeboten konzentriert sich mit 46% (absolut: 242) ebenfalls fast jedes zweite MAS-Angebot in nur zwei Themenfeldern: Wirtschaft, Wirtschaftswissenschaften, Politikwissenschaften (total 168) sowie Medizin, Pharmazie, Gesundheit (total 74).

Die Häufung von MAS-Angeboten in wenigen Themenfeldern ist aus dem Blickwinkel der Abschlusszahlen der nationalen Statistik ein bereits bekanntes Phänomen (Zimmermann, 2019). Bei den CAS müsste – bevor Überlegungen zu den Häufungen angestellt werden – eingehender ausgeleuchtet werden, wie gut die CAS-Angebote in der Datenbank erfasst sind. Dieser offene Punkt trifft auch für die DAS-Angebote zu. Wie oben bereits erwähnt ist nach Auskunft von swissuniversities der Eintrag dieser Angebote zum Zeitpunkt der Anfrage nicht Pflicht (Informationsgespräch mit swissuniversities, 12. Februar 2019). Damit stellt das erzeugte Bild zu den Themenfeldern eine Momentaufnahme dar. Die Veränderungen der in der Datenbank erfassten Mengen der Angebote und ihre Zuordnung auf die definierten Themenfelder ist in die Zukunft hinein verfolgenswert.

5 Fazit

Die CAS-, DAS- und MAS-Angebote haben als abschlussbezogene Weiterbildung an den Schweizer Hochschulen seit ihrer Initiierung eine rund 20-jährige Geschichte. Davon waren gut zehn Jahre der Erarbeitung der Formate gewidmet. Diese Erarbeitung erstreckte sich ausgehend von einer Bestandsaufnahme zu den Angeboten über die Diskussionen zu ihren Bezeichnungen bis hin zur Aufnahme in den nationalen Qualifikationsrahmen. Die aus heutiger Sicht eingängigen Bezeichnungen der Formate waren demnach keinesfalls von Anfang an gegeben. Verschiedene Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen begünstigten die Durchsetzung der Formate, allen voran die durch die Initiierung der Fachhochschulen eingeleitete Transformation des Bildungssystems. Diese Transformation auf der Makro-Ebene führte im Zusammenspiel mit Gegebenheiten auf der Meso-Ebene (das Wissen und Können in den Fachhochschulen zur Vermarktung der Angebote) und auf der Mikro-Ebene (hochschulische Weiterbildungsabschlüsse als Bedürfnis von Individuen) zu einer gelingenden Passung zwischen Angebot und Nachfrage. Die prototypische Aufbaustruktur zeigt zwei markante Veränderungen: das DAS-Format als Format der Mitte ist mengenmäßig nur noch marginal vorhanden. Seine ursprünglich privilegierte Position, wie sie in den Anfängen der Dreier-Struktur vorgesehen war, hat es an die Stufen CAS und MAS abgegeben – aus dargelegten

¹² Dass bei der thematischen Abfrage über alle drei Formate hinweg eine andere Angebotsmenge erscheint, als bei der Abfrage nach Hochschultyp, ist Mehrfacheinträgen in der Datenbank zuzuschreiben (Informationsgespräch mit swissuniversities, 12. Februar 2019).

Gründen. Weiter sind die integralen MAS selten geworden. Die Auswertung der Einträge der CAS-, DAS- und MAS-Angebote in der Datenbank von www.swissuniversities.ch ergibt, dass sich die Angebote in gewissen Themenfeldern häufen. Da der Eintrag in die Datenbank keine Pflicht ist, ist das erzeugte Bild als eine Momentaufnahme anzusehen. Trotzdem und gerade deshalb sind es die Veränderungen der Einträge in der Datenbank weiterhin wert zu verfolgen.

Literatur

- Banscherus, U. (2015). *Von der gesellschaftlichen zur individuellen Verantwortung. Konzeptionelle Perspektiven mit Hochschulweiterbildung im Wandel der Zeit. Hochschule und Weiterbildung*, (2), 15–19.
- Bischof, M. & Glauser, B. (2015). *vielfältig – hartnäckig – weitblickend. 13 Jahre Tanzkultur. Eine Sammlung aus dreizehn Jahren Weiterbildungsstudiengang Tanzkultur 2002-2015 an der Universität Bern*. Bern: Universität Bern.
- Christmann, B. (2012). Formate wissenschaftlicher Weiterbildung im Wandel. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (2), 125–134.
- CRUS. (2003). *Gliederung und Abschlüsse in der universitären Weiterbildung. Harmonisierungsgrundsätze im Rahmen der Bologna-Reform*. Bereinigtes Arbeitspapier mit Beschlussanträgen zuhanden der CRUS Bern, PV vom 6./7.11.2003. Version 5.4/20.10.2003.
- CRUS. (2009). *Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich*. (nqf.ch-HS). Fassung vom 23. November 2009.
- Fischer, A. (2006a). Welche Formate braucht die wissenschaftliche Weiterbildung? In Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium. *Hochschule und Weiterbildung*, (2), 104–107.
- Fischer, A. (2006b). Universitäre Weiterbildung: Grundlagen der Profilbildung. *Education Permanente*, 36–38.
- Fischer, A. (2013). CAS – ein Weiterbildungsformat mit Potenzial. In Johannes-Gutenberg-Universität Mainz (Hrsg.), *40 Jahre Wissenschaftliche Weiterbildung an der JGU* (S. 105–117). Mainz: Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) an der JGU.
- Informationsgespräch mit [swissuniversities](http://www.swissuniversities.ch). (12. Februar 2019).
- Reichert, S. (2007). *Universitäre Weiterbildung in der Schweiz: Bestandsaufnahme und Perspektiven im europäischen Vergleich*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF.
- [swissuniversities](http://www.swissuniversities.ch/de/hochschulraum/qualifikationsrahmen/weiterbildung/). (2019). *Weiterbildung im Hochschulbereich*. Abgerufen am 10. Februar 2019 von <http://www.swissuniversities.ch/de/hochschulraum/qualifikationsrahmen/weiterbildung/>
- Thom, N. (2016). Exzellenz in der universitären Weiterbildung. Zwei Praxisbeispiele. In T. E. Zimmermann, W. Jütte & F. Horváth (Hrsg.), *Arenen der Weiterbildung* (S. 142–151). Bern: hep verlag ag.
- Universität Bern (2007). *Neues Weiterbildungsprogramm „Evaluation“*. Medienmitteilung vom 21. Mai 2007.
- Vogt, H. (2017). Grundfragen wissenschaftlicher Weiterbildung. In R. Egger & M. H. Baur (Hrsg.), *Bildungspartnerin Universität. Tertiäre Weiterbildung für eine erfolgreiche Zukunft* (S. 3–20). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Weber, K. (2005). Der Bolognaprozess dynamisiert die Hochschulstruktur. Über die Chancen der unbeabsichtigten Folgen eines Reformprozesses. *VSH-Bulletin*, (1), 10–14.
- Weber, K. (2006). Weiterbildung an den Hochschulen: vielfältig, dynamisch und ungeordnet. *Education Permanente*, (1), 4–6.
- Weber, K. (2013). Wandel der Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung an schweizerischen Hochschulen. *Hochschule und Weiterbildung*, (2) 53–60.
- Weber, K. (2015). Gesellschaftliche Verantwortung für die wissenschaftliche Weiterbildung. Ein Interview mit Karl Weber. *Hochschule und Weiterbildung*, (2), 8–9.
- Zimmermann, T. E. (2012). Die Sur-Dossier-Aufnahmen in MAS-Studiengänge in der deutschsprachigen Schweiz. In T. E. Zimmermann & A. Fischer, (Hrsg.), *Ohne Studium zur wissenschaftlichen Weiterbildung? Ergebnisse einer explorativen Analyse* (S. 33–61). Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung der Universität Bern.
- Zimmermann, T. E. (2019). Wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien (im Erscheinen).
- Zimmermann, T. E., Müller, M. & Fischer, A. (2011). *Der „MAS“ in der Schweiz. Ergebnisse einer explorativen Analyse*. Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung der Universität Bern.

Autorin

Dr. Therese E. Zimmermann
therese.zimmermann@zuw.unibe.ch